

С. 122

Майстренко Т.М. (м. Житомир, Україна)

ПРОБЛЕМА РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

В статье анализируются исследования регуляции учебной деятельности. Проблема регуляции представлена с позиций структурно-функционального подхода, а также рассматриваются исследования регуляции психических состояний в учебной деятельности.

С. 123

The research of regulation of leaning activity is analyzed in the article. The problem of regulation is presented from the point of view of structure-functional aspect. The research of psychological states in learning activity is also under consideration.

Ключевые слова: *индивидуально-стилевые особенности саморегуляции, кредитно-модульная система, регуляция, саморегуляция, учебная деятельность, эмоциональная регуляция.*

Key words: *individual style of self-regulation, credit-modul system, regulation, self-regulation, leaning activity, emotional regulation.*

Постановка проблеми. Одним із основних напрямків реформування вищої освіти в Україні є впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яке має на меті наблизити національну систему освіти до європейської. Це обумовлено не лише певними соціально-економічними чинниками, зокрема, такими, як підвищення конкурентноздатності наших випускників на європейському ринку праці, але й психолого-педагогічними, у першу чергу, потребою у мотивованому

залученні студентів до навчання. У зв'язку з цим постає проблема дослідити як зміниться процес регуляції навчальної діяльності студентів в умовах переходу до кредитно-модульної системи.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Дослідження навчальної діяльності посідають одне з центральних місць у педагогічній психології. Проблеми навчальної діяльності розглядалися у контексті взаємозв'язку навчання і психічного розвитку (Г.С.Костюк) [7], розвитку особистості у процесі навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) [3; 17], готовності до навчальної діяльності (В.О. Моляко) [11], структури учбової діяльності (В.В. Рєпкін) [19], структури навчального матеріалу (Г.О.Балл, Ю.І. Машбиць) [8; 21], формування навчальної діяльності (С.Д. Максименко) [18], формування учбових дій (Н.Ф. Тализіна) [20], розвитку мотивації навчання (М.І.Алексєєва, В.Е. Мільман, С.Г. Москвичов, В.І. Чирков) [1; 9; 13; 23].

Окремі автори (М.Й. Боришевський, В.М. Галузяк, П.А. Гончарук) прямо пов'язують навчальну діяльність з регуляцією. Навчальна діяльність розглядається як активний, цілеспрямований процес, який «розгортається на ґрунті адекватної мотивації (пізнавального інтересу, обов'язку, нахилів і здібностей), розумової активності, а також саморегулюється» [2, с. 20].

Постановка завдання. Мета статті – аналіз особливостей регуляції навчальної діяльності в умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема регуляції навчальної діяльності у сучасних психологічних дослідженнях розглядається з позицій діяльнісно-задачного та особистісно-суб'єктного підходів.

Діяльнісно-задачний напрямок представлений системно-функціональним підходом до регуляції навчальної діяльності (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, Р.Р. Сагієв, Ю.А. Миславський,

О.К. Осницький, Г.С. Пригін).

За О.О. Конопкіним регуляторний процес – «це самостійне прийняття людиною взаємопов'язаних рішень, здійснення послідовності узгоджених між собою виборів як подолання різних сторін (зміст, суб'єктивне значення, особистісна цінність тощо) суб'єктивної інформаційної невизначеності при

С. 124

побудові та управлінні власною активністю, починаючи з постановки цілі та закінчуючи оцінкою досягнутих результатів» [5, с.10]. У структурі процесу саморегуляції виділяється два аспекти:

- 1) структурно-функціональний, представлений власне регуляторними процесами (постановка цілі діяльності – побудова суб'єктивної моделі значимих умов – розробка програми виконання дій – розробка системи суб'єктивних критеріїв досягнення мети – контроль та оцінка реальних результатів – рішення про корекцію системи саморегулювання);
- 2) змістово-психологічний, який включає психічні засоби реалізації цих функцій (наприклад, розумові уміння та операції).

Максимальне досягнення наміченої суб'єктом цілі залежить від єдності обох аспектів саморегуляції, тому формування повноцінної функціональної структури процесів психічної регуляції є спеціальною педагогічною задачею, яка має вирішуватися у процесі навчання [5].

Характеризуючи навчальну діяльність, О.О. Конопкін зазначає, що дитина переважно засвоює її в ході неодноразових повторів та жорсткої регламентації без належного пояснення та розуміння того, чому необхідно діяти саме так, а не інакше. Переважно використовується «пасивно-репродуктивний» спосіб формування і здійснення регуляторних процесів, який детермінований і контрольований іззовні. Іноді недостатній рівень розвитку свідомої саморегуляції може компенсуватися формуванням

окремих регуляторних процесів, що дозволяє досягати наміченого результату, коли вже неважливо, як саме цей результат був досягнутий. Проте у ситуації, коли суттєво змінюються звичні умови, ставляться нові вимоги до виконання діяльності, такі компенсаторні регулятивні процеси вже не дозволяють одержати бажаний позитивний результат, тобто стають помітними недоліки у системі свідомої регуляції. Подібна ситуація нерідко має місце у ситуації переходу від шкільного до навчання у вищому навчальному закладі.

На противагу «пасивно-репродуктивному» способу формування та здійснення регуляторних процесів О.О. Конопкін виділяє «активно-творчий» спосіб, який є «результатом високого рівня розвитку активно-творчих суб'єктних тенденцій» [4, с. 132].

У рамках системно-функціонального підходу В.І. Моросановою та Р.Р. Сагієвим проводилося дослідження індивідуально-стильових особливостей саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Індивідуально-стильові особливості саморегуляції – це «типові для людини особливості системи психічного саморегулювання, які стійко проявляються у різних видах її діяльності та поведінки» [11, с. 134]. Вони включають: 1) індивідуальні особливості регуляторних процесів, які реалізують основні ланки системи саморегулювання; 2) стильові особливості, які характеризують функціонування усіх ланок системи саморегулювання та одночасно є суб'єктно-особистісними якостями.

Характеризуючи різні стилі саморегуляції, В.І. Моросанова та Р.Р. Сагієв не лише описують функціонально розвинені ланки процесу регуляції, які забезпечують успіх у навчанні, але й ті особливості, які

С. 125

потребують компенсації. На їх думку, успішність учбової діяльності прямо не залежить від того чи іншого типу саморегуляції. Студенти з високою академічною успішністю мають розвинений комплекс стильових

особливостей регуляції та компенсують функціонально слабкі ланки. Низька академічна успішність може бути результатом недостатньо розвиненого комплексу стильових особливостей регуляції та недостатньої компенсації слабкої ланки саморегуляції [11].

О.О. Конопкін та Г.С. Пригін, досліджуючи зв'язок самостійності в учбовій діяльності студентів з особливостями функціонування складових процесу саморегуляції, зазначають, що автономність або залежність в організації самостійної роботи є наскрізною характеристикою, яка у тій чи іншій мірі зачіпає роботу усіх ланок контуру свідомої психічної регуляції діяльності [6].

Характеризуючи особливості саморегуляції професійного самовизначення учнів ПТУ, О.К. Осницький зазначає, що передумовою успішного оволодіння професією є не стільки знання, уміння та психофізіологічні характеристики учня, скільки сформована система саморегуляції діяльності та суб'єктне ставлення до власних дій і вчинків. У свою чергу суб'єктне ставлення визначається «цінностями, активністю, усвідомленням та вмілістю зусиль» [15, с. 52]. Саме недостатня сформованість умінь є причиною труднощів як на етапі професійного самовизначення, так і при оволодінні конкретною професією.

Аналізуючи успішність навчання, О.К. Осницький як визначальні чинники виділяє не інтерес до професії або мотиви її вибору, а попередньо сформоване відповідальне ставлення до завдань і доручень та уміння саморегуляції, які учні використовують при виконання завдань та у повсякденній поведінці. Виходячи з цього, одним із головних завдань навчання є формування неспецифічної мотивації, пов'язаної з виконанням завдань, та потреби в успішному виконанні завдання. Порівнюючи особливості умінь саморегуляції встигаючих та невстигаючих учнів, О.К. Осницький зазначає, що невстигаючі учні мають недостатньо генералізовані уміння саморегуляції, які жорстко пов'язані з конкретною

ситуацією і майже не переносяться у нові умови діяльності. Виходячи з цього, необхідно спеціально організовувати педагогічну діяльність, спрямовану на формування умінь саморегуляції [15].

До діяльнісно-задачного напрямку можна віднести дослідження регуляції навчальної діяльності у контексті до визначення учбової задачі Ю.І. Машбиця [8]. Розв'язання учнем учбової задачі залежить як від зовнішньої, предметної, так і внутрішньої, визначеної смисловим змістом об'єкта, регуляції. «Саме в процесі цих форм регуляції учень привносить в умову задачі дещо своє, те, чого в ній немає, намічає, інколи неусвідомлено, свої вимоги до умови, процесу і продукту задачі, тобто до визначає її» [8, с.22]. До чинників, які впливають на процес внутрішньої регуляції та до визначення задачі, належать не лише мотиваційні характеристики, але й здібності учня, наявні знання та вміння, рефлексія того, хто навчає, тобто «інтелектуальні надбання».

До особистісно-суб'єктного напрямку можна віднести дослідження

С. 126

регуляції психічних станів та ціннісної регуляції. Ю.А. Миславський, аналізуючи процес саморегуляції особистості у юнацькому віці, як основні структурні компоненти виділяє цінності, цілі, ідеали, образ «Я», рівні домагань, самооцінку [10]. Саме цінності індивіда розглядаються як відправна точка для постановки цілей активності особистості, а ціннісні утворення функціонально пов'язуються з ідеалом та образом «Я». Досліджуючи роль цінностей у саморегуляції особистості юнаків, Ю.А. Миславський пов'язує їх з референтними особами. Зокрема, характеризуючи професійні цінності та цінності освіти, зазначає, що вони приймаються індивідом лише з опорою на їх носіїв, наприклад, майстрів виробничого навчання та вчителів. Виходячи з цього, активність учнів або студентів значною мірою буде залежати від того, наскільки вчителі є носіями тих чи інших цінностей, наприклад, професійних, які можуть

стати «суб'єктно представленими цінностями учнів» [10, с. 119]. Разом з тим зниження активності учнів або непродуктивна активність є наслідком порушення як у ціннісних стосунках учнів, так і у стосунках визнання.

О.О. Прохоров досліджував типові психічні стани учнів під час навчання, а також типові закономірності та особливості саморегуляції цих станів [16]. Серед способів саморегуляції психічних станів учні надають перевагу таким: спілкування як прийом групової психотерапії, вольова регуляція, регуляція функції уваги та рухова розрядка. Найширший спектр способів та прийомів саморегуляції використовується при саморегуляції негативних емоційних станів.

О.Я. Чебикін зазначає, що емоції відіграють важливу роль у регуляції учбово-пізнавальної діяльності [22]. Вони безпосередньо включені у пізнавальні процеси та виконують значну функцію у регуляції динамічної сторони мотивації. На різних етапах розгортання учбово-пізнавального процесу домінують різні емоції, які виступають певним індикатором (або регулятором) ефективності процесу формування учбових дій та корекції власних спонук. З метою підвищення ефективності учбово-пізнавальної діяльності та сприяння активізації функцій емоцій, які її детермінують, може використовуватися спеціально розроблена система прийомів емоційної регуляції учбово-пізнавальної активності учнів.

О.Л. Музика аналізує особливості ціннісної регуляції навчальної діяльності власне в умовах кредитно-модульної системи навчання. На його думку, навчальний процес у вищій школі має базуватися на таких цінностях як можливість свободи вибору, самостійність та ініціативність у здобуванні знань [14].

Кредитно-модульна система навчання, на відміну від традиційної, надає студентам більше можливостей для включення ціннісної сфери у процес регуляції навчання.

Кредитно-модульна система організації навчання дає студентам

можливість робити власний вибір у ряді ситуацій. По-перше, це стосується способу одержання підсумкової оцінки. Студент може одержати оцінку під час роботи на заняттях, під час написання підсумкової модульної роботи або при складанні заліку чи екзамену. По-друге, студент має можливість обрати бажану

С. 127

підсумкову (екзаменаційну) оцінку. Якщо студент одержав ту чи іншу оцінку під час роботи на заняттях, то він при бажанні та відповідній підготовці може її покращити, але не може одержати нижчу. По-третє, кредитно-модульна система (поки що лише у ряді випадків) дає можливість обирати, яку дисципліну та у якого викладача вивчати.

Кредитно-модульна система розвиває самостійність студентів. Вже на початку вивчення тієї чи іншої дисципліни студент самостійно визначає, як саме він планує одержати підсумкову оцінку: за результатами роботи на занятті, написавши підсумкову модульну роботу або склавши екзамен. Відповідно, поставивши ту чи іншу мету щодо вивчення конкретного модуля або дисципліни у цілому, студент самостійно розробляє програму дій по вивченню дисципліни. Значною мірою цьому сприяє розробка систематизованого та структурованого навчально-методичного забезпечення, зокрема, поділ дисципліни на модулі, визначення критеріїв автоматичного одержання оцінки за модуль, характеристика завдань, які необхідно виконати у ході вивчення модуля.

Важливою особливістю кредитно-модульної системи є те, що більшість студентів можуть самостійно визначати бажану підсумкову оцінку, на відміну від традиційної системи, у якій вибір оцінки можуть здійснювати лише студенти з високим рівнем успішності, що прагнуть одержати «відмінно». Інші студенти, з нижчим рівнем домагань, фактично позбавлені можливості спиратися на власні критерії успішності діяльності. У кредитно-модульній системі коло осіб, які приймають рішення

навчатися з метою отримати ту чи іншу оцінку автоматично, значно розширюється, оскільки враховуються різні критерії успішності навчання («відмінно», «добре», «задовільно»), які задовольняють власне цих студентів, а не викладача.

Завдяки тому, що кредитно-модульна система максимально орієнтована на самостійність та свободу вибору у навчанні, у студентів формується особистісно-ціннісне ставлення до навчання. Це можна прослідкувати у ряді ситуацій. По-перше, це стосується випадків, коли студенти прагнуть підвищити оцінку, яку вони одержали автоматично за результатами роботи на заняттях або складання контрольної роботи. Такий підхід до системи оцінювання спонукає значну кількість студентів прагнути до вищого результату в навчанні.

По-друге, кредитно-модульна система передбачає постійний контроль за навчальними досягненнями студентів. Завдяки цьому частина студентів не складає заліково-екзаменаційну сесію, оскільки автоматично отримує підсумкові оцінки. Це дає ряд переваг студентам, які навчаються не хаотично, а протягом усього навчального семестру. Таким чином зменшується кількість екзаменів, які студенти мають скласти (або екзамени взагалі відсутні). У свою чергу це зменшує кількість стресових ситуацій, які доводиться переживати студенту, та рівень тривожності, пов'язаної зі складанням екзаменів.

По-третє, це створює ситуацію поціновування навчальних досягнень студентів, що у подальшому спонукатиме студентів систематично працювати, аби одержати подібні результати.

С. 128

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження регуляції навчальної діяльності в умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання є мало розробленим у сучасній педагогічній психології. З одного боку це обумовлене тим, що кредитно-модульну систему

відносно недавно впроваджено у систему вищої освіти України, а з іншого боку – значною різноманітністю підходів до організації навчання за кредитно-модульною системою у різних вузах. Однак безсумнівним є те, що кредитно-модульна система потребує від студентів перебудови або вдосконалення власне регуляторних процесів із залученням особистісних характеристик. Представлене дослідження не претендує на вичерпність. Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей ціннісної регуляції навчальної діяльності в умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання.

Література

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Рад. шк., 1974. – 120 с.
2. Гончарук П.А. Психологія навчання. – К.: «Вища школа», 1985. – 143 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.
5. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-12.
6. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 42-52.
7. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
8. Машбиць Ю.І. Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання // Вісник Харківського університету. №493. Серія Психологія. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи. Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Х., 2000. – С.21-25.
9. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129-138.
10. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
11. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психол. журн. – 1995. – №1. – С.84-90.
12. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134-140.
13. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность, управление. – Киев-Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
14. Музика О.Л. До проблеми ціннісної регуляції освітніх пріоритетів // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія „Психологія”, 2005. – № 662. – С. 112-116.

15. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 52-59.
16. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 156-161.
17. Психология личности и деятельности школьника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
18. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред С.Д. Максименко. – К.: Рад. школа, 1983.
19. Репкин В.В. Структура учебной деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. – 1976. – № 132.
20. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
21. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С.Костюка, Г.А. Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 143 с.
22. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 42-47.
23. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. - №3. – С. 116-130.